



М. В. Миронова, Н. С. Смолина, А. Н. Новгородцева

Инклюзивное образование в школе: противоречия и проблемы организации доступной среды (на примере школ Российской Федерации)

В системе российского школьного образования осуществляется переход от медицинского понимания инвалидности к социальному – модели социальной инклюзии. Задача статьи: исследовать противоречия развития и текущее состояние доступной образовательной среды в массовых и инклюзивных школах, а также в специализированных школах с адаптивными программами. Для сбора и анализа данных использовалась качественная стратегия – серия полуформализованных интервью, объектами которого выступили как педагоги инклюзивных, коррекционных и массовых школ, так и родители, воспитывающие детей с ОВЗ (на примере г. Екатеринбурга). Зафиксированы противоречия и проблемы реализации инклюзивного образования: некомпетентность педагогов (дискриминационные установки, психологическая неготовность), методическая необеспеченность, содержание программ повышения квалификации и системы профессиональной переподготовки педагогов без учета потребностей образовательного учреждения; отсутствие преемственности дошкольного и школьного образования (система подготовки к школе детей с ОВЗ). Установлена важность концептуальной перестройки системы достижения инклюзии в российской школе с учетом ценностного компонента (толерантные установки как детей, родителей, так и всего педагогического состава; психологическая готовность к общению и взаимодействию), а не инфраструктурного.

Ключевые слова: инклюзивное образование, доступная образовательная среда, школа, социальная политика, медицинская модель понимания инвалидности, социальная модель понимания инвалидности, модель социального исключения, модель социальной инклюзии

Ссылка для цитирования:

Миронова М. В., Смолина Н. С., Новгородцева А. Н. Инклюзивное образование в школе: противоречия и проблемы организации доступной среды (на примере школ Российской Федерации) // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 349-359. doi: 10.32744/pse.2019.6.29



M. V. MIRONOVA, N. S. SMOLINA, A. N. NOVGORODTSEVA

Inclusive education at school: contradictions and problems of organizing an accessible environment (for example, schools in the Russian Federation)

The system of Russian school education is moving from a medical understanding of disability to a social one – a model of social inclusion. The purpose of the article: to investigate the contradictions in development and the current state of the accessible educational environment in inclusive and mass schools, as well as in specialized schools with adaptive programs. To collect and analyze the databases, a qualitative strategy was used a series of semi-formalized interviews, the objects of which were both teachers of inclusive, correctional and mass schools, and parents raising children with disabilities (for example, Yekaterinburg). There are fixed contradictions and problems in the implementation of inclusive education: the incompetence of teachers (discriminatory attitudes, psychological unreadiness), methodological insecurity, the content of continuing education programs and professional retraining of teachers without taking into account the needs of the educational institution; lack of continuity of preschool and school education (system of preparing children with disabilities for school). The importance of the conceptual restructuring of the inclusion system in the Russian school was established taking into account the value component (tolerant attitudes of both children, parents and the entire teaching staff; psychological readiness for communication and interaction), rather than infrastructural.

Key words: inclusive education, accessible educational environment, school, social policy, medical model of understanding disability, social model of understanding disability, model of social exclusion, model of social inclusion

For Reference:

Mironova, M. V., Smolina, N. S., & Novgorodtseva, A. N. (2019). Inclusive education at school: contradictions and problems of organizing an accessible environment (for example, schools in the Russian Federation). *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 349-359. doi: 10.32744/pse.2019.6.29

Введение

Ратификация Россией Конвенции о правах инвалидов в 2012 году (принята Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 г. и вступила в силу 03 мая 2008 г.) способствовала существенным изменениям в социальной политике российского государства в целом и системе образования в частности. В настоящее время осуществляется постепенный переход от медицинской модели понимания инвалидности, признающей инвалидность дефектом, патологией или даже болезнью, а ребенка-инвалида человеком, подлежащем лечению, к социальной модели, акцентирующей внимание на множественности барьеров, затрудняющих полноценное участие в жизни общества людей, имеющих ограничения здоровья.

Практическое воплощение идей Конвенции предполагает прежде всего создание условий для полноценного взаимодействия всех социальных групп, поскольку очевидно, что несовершенство базовых институтов общества, в том числе института образования, существенно ограничивает реализацию людьми своих прав и интересов. Как отмечает Елена Ярская-Смирнова: «возможности социального участия различных социальных групп в жизнедеятельности общества можно существенно расширить путем использования специальных механизмов таких как, например, образование и право» [1, с. 134].

В настоящее время осуществляются серьезные попытки создания условий для получения образования всеми социальными группами, в том числе, особенными детьми. О происходящей трансформации в образовательной политике свидетельствуют изменения законодательного поля, инфраструктурные преобразования, методическая переориентация образовательного процесса, кадровые изменения, в том числе связанные с введением в штат учреждений должности тьютора. Вместе с тем динамика перемен, происходящих в сфере образования, на наш взгляд, является достаточно противоречивой. Сложности инклюзивного образования рассматриваются с разных сторон: очень много работ от психологических и методологических вопросов до технологий поддержки семьи и взаимодействия всех субъектов процесса (подробный анализ походов представлен в работах Кутеповой Е.Н. и Сунцовой А.С. [2], международный проект «Образование для всех» Лопатиной В.И. [3]). Выявление и исследование противоречий связано с тем, что социальная политика в отношении детей-инвалидов достаточно длительный период времени в большей степени основывалась на принципах изоляции и компенсации. До 90-х годов государство предпочитало не привлекать внимание общественности к проблемам инвалидов, используя в качестве основного механизма их поддержки льготы и компенсации, направленные на возмещение того или иного дефекта или недостатка. Для особых детей существовала сеть специальных образовательных и иных учреждений для проживания и обучения. Закрытая форма данных учреждений была обусловлена, с одной стороны, замалчиванием государством всех форм социального неблагополучия, одной из которых выступала инвалидность, с другой, потребностью в массовом обучении инвалидов и включением их в дальнейшем в трудовую деятельность, несмотря на имеющиеся у них ограничения жизнедеятельности. Таким образом, имеющийся в России опыт воспитания и образования особенных детей был основан на модели социального исключения, что основано как на силе исключения, которой обладает сфера языка, что можно выявить,

если применить аналитический способ его анализу, так и формировании специального пространства в виде образовательных учреждений для особых детей [15; 16].

В основе современных представлений об инвалидности лежит идея равных прав и возможностей для совместного обучения здоровых детей и детей с особыми образовательными потребностями. Новое понимание инвалидности, закрепленное в Конвенции, предполагает отказ от практик социального исключения и переход к модели социальной инклюзии.

В своей работе мы исходим из узкого понимания образовательной инклюзии как процесса обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых потребностей и индивидуальных возможностей [4]. Проблему специального и инклюзивного образования исследуют Лани Флориани [5], Альфредо Дж., Козлески Э., Дорн С., Кристенсен С. [6]; влияние социальной политики на инклюзивное образование исследует – Гилмор А. [7]; особенности организации коррекционных школ – Ицкович М.А, Ицкович Т.В, Шуталева А.В. [15], вопросы холистического подхода в практике инклюзивного образования – Шуталева А.В., Путилова Е.А. [17], теоретико-методологические вопросы инклюзивной культуры как культуры принятия многообразия – Дьячкова М., Томюк О., Шуталева А. Дудчик А. [13]. Мы подчеркиваем, что стратегической задачей образовательной инклюзии является инклюзия социальная, в основе которой лежит идея человеческого многообразия. Социальная инклюзия предполагает достижение равных возможностей всех, независимо от пола, возраста, социального статуса, образования, этнической принадлежности, с целью обеспечения полноценного и активного участия людей во всех сферах жизни общества [1, с. 134], а также преодоление отчуждения и одиночества людей в социальном пространстве [14]. Согласно действующему ФЗ «Об образовании» образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность [4]. По сути, дети могут получать образование в массовых, инклюзивных образовательных учреждениях (предусматривающих индивидуальное сопровождение детей с ОВЗ) либо в школах, реализующих основные адаптивные программы (коррекционных). Вместе с тем в каждом таком учреждении предполагается создание доступной образовательной среды.

Доступная образовательная среда включает совокупность технических, психолого-педагогических, социальных, информационных и коммуникативных условий, обеспечивающих беспрепятственное положение образования для всех категорий учащихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [8, с. 22].

Целью анализа в рамках настоящей статьи является выявление проблем и противоречий при организации доступности всей совокупности условий, необходимой для создания инклюзивной среды в общеобразовательных организациях.

Материалы и методы

Для выявления существующих противоречий в сфере образования, выстраиваемого по принципам инклюзии, нами было проведено эмпирическое исследование. В качестве стратегии была выбрана качественная стратегия проведения исследования, позволяющая не только выявить барьеры или противоречия, с которыми сталкиваются

ся разные участники образовательного процесса, но и получить сведения о причинах или последствиях внедрения образовательной инклюзии в общеобразовательных учреждениях, получить глубинные представления всех участников о происходящих изменениях, сопровождающих внедрение инклюзивного образования в общеобразовательные учреждения.

В рамках исследования была проведена серия глубинных интервью, в которых приняли участие различные субъекты из системы образования крупного регионального центра – город Екатеринбург. Интервью проводились в течение 2018–2019 гг. Информантами выступили педагоги, осуществляющие образовательную деятельность как в специальных школах, реализующих основные адаптивные программы, так и в массовых, в том числе, инклюзивных (N=31), а также родители детей, воспитывающих детей с ОВЗ (N=12).

Результаты исследования и их обсуждение

Происходящие в системе образования перемены позволяют по-новому взглянуть на образование как институт, создающий условия для образовательной инклюзии. В различных образовательных учреждениях эти условия существенно разнятся.

Так, школы, реализующие основные адаптивные программы (т.е. школы, под которыми традиционно принято понимать коррекционные образовательные учреждения) имеют достаточно разработанное методическое, инфраструктурное, педагогическое обеспечение. Большинство респондентов, осуществляющих педагогическую деятельность в коррекционных школах, среди ее преимуществ отметили щадящий режим обучения, малую наполняемость классов, индивидуальный подход и целенаправленную коррекционную работу, включающую как лечебные, так и психолого-педагогические технологии работы. Материально-техническое оснащение в таких учреждениях в полной мере ориентировано на имеющиеся у детей особенности в развитии.

В школах, позиционирующих себя как инклюзивные, созданы условия для реализации инклюзивного образования. Они имеют дополнительные штатные единицы, необходимую архитектурную среду, расширенный спектр услуг для удовлетворения множественных образовательных запросов: «основная образовательная программа не отличается, но на каждого ребенка есть индивидуальный учебный план. Даются специальные задания. Дети все разные, педагог должен найти подход к ребенку в зависимости от проблемы» (педагог, Ж., стаж работы 20 лет, инклюзивная школа). Наличие таких ресурсов обусловлено особым вниманием государства к первым условно экспериментальным площадкам по внедрению образовательной инклюзии.

Педагоги, работающие в общеобразовательных неинклюзивных школах, отмечают, что их учреждения совершенно не приспособлены для обучения детей с ОВЗ: «Кроме пандусов у нас не созданы иные условия для детей с ОВЗ» (педагог, Ж., стаж работы 14 лет, массовая неинклюзивная школа). В настоящее время во многих массовых школах сложилась ситуация, которую можно обозначить как «имитации инклюзивного образования». В условиях современной школы наиболее распространенным видом инклюзии становится преобразование школьного пространства, организация доступности на уровне инфраструктуры: наличие лифта, пандусов, расширенных дверных проемов, табличек со шрифтом Брайля, звукового сопровождения и т.д. Зачастую именно этим подменяются другие аспекты инклюзии. По справедливому замечанию Алехиной С.В.:

«Наличие ребенка с ОВЗ в школе не делает ее инклюзивной, даже если в ней созданы инфраструктурные условия» [9, с.76]. Анализ полученных мнений педагогов как инклюзивных, коррекционных и массовых школ, так и родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, свидетельствует о том, что данная точка зрения не лишена оснований, а внедрение инклюзивных практик сверху не дает ожидаемых государством результатов. Помимо организационных и технических условий, требуется усиленное психологическое и педагогическое сопровождение детей с инвалидностью и их родителей.

Одним из важных условий инклюзивного образования, создания доступной среды в общеобразовательном учреждении являются психолого-педагогические условия. И здесь можно выделить несколько проблем. Кадровое обеспечение российских школ на сегодняшний день не может обеспечить необходимый уровень социального сопровождения детей с ОВЗ.

Педагоги массовых школ в качестве одной из ключевых проблем отмечают несформированность соответствующих компетенций для работы с особенными детьми: «каждый должен владеть какой-то конкретной своей специальностью. Нельзя научить педагога быть и тифлопедагогом и сурдопедагогом и олигофренопедагогом. На каждую специальность по 4-5 лет учатся. Невозможно одного человека научить всему» (педагог, Ж., стаж работы 21 год, коррекционная школа). В рамках исследования в массовых школах была выявлена проблема методической необеспеченности педагогического процесса. Педагоги отмечают недостаток учебно-методических материалов для обучения особенных детей.

Ситуация неподготовленности педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями усугубляется серьезными проблемами в системе профессиональной переподготовки кадров и повышения квалификации. На наш взгляд, это обусловлено тем, что зачастую обучающие курсы, предлагаемые для педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями, носят исключительно формальный характер. В настоящее время осуществляется массовая переподготовка педагогического состава всех общеобразовательных учреждений. Чаще всего в форме курсов повышения квалификации. Педагогический персонал отмечает, что курсы краткосрочны и дают в большей степени обзорную информацию об инклюзии, нежели позволяют реализовать программы обучения детей с ОВЗ. Данные курсы повышения квалификации дают информацию, но не позволяют сформировать навыки и умения: формат занятий нацелен скорее на знакомство.

В интервью педагогов нам удалось зафиксировать отдельные проблемы, сопровождающие внедрении инклюзии сверху: «Все педагоги нашей школы были обязаны пройти курсы повышения квалификации по любой из программ работы с детьми с ОВЗ. Я тоже прошла такое обучение. Теперь я знаю, как работать с детьми, имеющими тяжелые расстройства речи. Но все дело в том, что в нашей школе никогда не было и нет детей с подобным диагнозом» (педагог, Ж., стаж работы 22 года, массовая школа). Таким образом, можно зафиксировать явное противоречие между необходимостью внедрения инклюзивных практик в процесс образования и недостаточностью имеющихся ресурсов общеобразовательных учреждений.

Наше исследование также позволило выявить существенное противоречие между декларируемыми принципами равенства прав и возможностей детей с ограничениями жизнедеятельности и реальными практиками взаимодействия таких детей как с социумом в целом, так и с педагогами в частности. Несмотря на продвижение идеи социальной инклюзии, в образовании сохраняются социальные дистанции между пе-

дагогами, родителями здоровых детей и особыми детьми. Как показало наше исследование, родители здоровых детей не всегда положительно оценивают возможности совместного обучения особых детей и детей, не имеющих проблем со здоровьем. Подобные мнения зафиксированы и другими исследователями данной проблематики (Федорова Т.А.: «неприятие детей с ОВЗ здоровыми сверстниками и их родителями – 23,7 %» [10]).

Одним из самых, на наш взгляд, серьезных барьеров, препятствующим реализации инклюзии в образовании, является проблема психологической неготовности педагогов к работе с особыми детьми. Некоторые высказывания наших респондентов носили явно дискриминационный оттенок: «Детей с нарушениями интеллекта надо отдельно держать. И детям легче, и учителю в первую очередь» (педагог, Ж., стаж работы 24 года, коррекционная школа). Безусловно, эти дискриминационные установки могут быть проявлены и непосредственно в образовательном процессе.

Таким образом, можно отметить, что для реализации образовательной инклюзии в массовых школах не созданы соответствующие психолого-педагогические условия, требующие концептуальной перестройки не только процесса обучения в целом, но и ценностного компонента.

Все педагоги отмечают, что необходима преемственность между образовательными учреждениями. Среда должна создаваться не только в школе, но и в дошкольных образовательных учреждениях. Одним из таких условий инклюзии является ранняя коррекция, социализация и подготовка ребенка к школе. Вместе с тем, как отмечают наши респонденты, такая практика в РФ не получила широкого распространения: «Наши родители малограмотные в плане развития детей. Многие не занимаются развитием до школы. А потом детям очень трудно» (педагог, Ж., стаж работы 40 лет, коррекционная школа).

В научном сообществе продолжаются активные дискуссии по вопросам оценки возможностей реализации коррекционного и инклюзивного образования. Существует мнение, что сложившаяся система специального (коррекционного) образования в большей степени удовлетворяет образовательные и иные потребности детей с ОВЗ, нежели инклюзивные практики, поскольку дети получают там необходимые педагогические, психологические и даже социальные услуги в полном объеме [11]. Вместе с тем, педагоги, специализирующиеся на работе с детьми с ОВЗ, подчеркивают, что «важно не замыкать аномальных детей в особые группы, а шире практиковать их общение с остальными детьми» [12, с. 52].

Большинство респондентов разделяют точку зрения, полученную в результате исследования педагогов общеобразовательных школ и родителей детей без ОВЗ, что не все потребности детей с ОВЗ могут быть реализованы в инклюзивной школе. По мнению педагогов, инклюзивное образование в наибольшей степени подходит детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата и в меньшей степени для детей с нарушениями интеллектуального развития: «Его нужно развивать понемногу ... таких детей в массовой школе ни в коем случае нельзя. Они видят, что не могут, как другие, могут замкнуться и развитие не пойдет» (педагог, Ж., стаж работы 40 лет, коррекционная школа). Все информанты согласны с тем, что коррекционные школы нельзя полностью заменить инклюзивными, поскольку степень нарушений у детей различна, и часть детей не сможет получить качественное образование в обычной школе.

Интересным на наш взгляд является тот факт, что большинство преподавателей, реализующих инклюзивные программы, имеют специализированное образование и

многолетний стаж работы в коррекционных образовательных учреждениях. В своей практике они используют методики и наработки коррекционных учреждений. Таким образом, опыт, реализованный в коррекционных учреждениях, является значимым ресурсом инклюзивных практик.

Родители, сделавшие свой выбор в пользу коррекционных образовательных учреждений, считают, что образовательные потребности их детей и психологический комфорт будут в полной мере удовлетворены именно в данных школах, поскольку их отличает наличие проверенного временем опыта работы с такими детьми: «У нас ДЦП, дочка плохо передвигается, говорит не очень понятно, сами понимаете, как бы к ней относились в обычной школе. Даже дело не в программе, а в ее дискомфорте» (мама реб. 9 лет).

Оценивая мнения как наших респондентов, так и исследователей на предмет преимуществ и недостатков образования в специальном, массовом или инклюзивном образовательном учреждении, мы исходим прежде всего из конкретной цели, а именно, насколько образовательное учреждение способствует достижению социальной инклюзии. Очевидно, что, несмотря на имеющуюся доступную образовательную среду в коррекционных учреждениях, эти школы за годы своего достаточно длительного существования, обнаружили свою несостоятельность, с точки зрения социализации и включения детей с ограничениями жизнедеятельности в общество. Относительно массовых и инклюзивных школ, которые имеют не столь значительный опыт реализации образовательной инклюзии, мы полагаем, что оценка этого опыта является одним из перспективных научных направлений.

Заключение

Принципы инклюзии становятся базовыми принципами для деятельности не только образовательных учреждений, проникают в различные сферы жизни человека и общества. С определенного времени эти принципы становятся частью правового поля и воплощаются в требованиях к деятельности, например, образовательных учреждений. Вектор развития инклюзивного образования во многом стихийный. Процессы инклюзии при этом чаще всего идут сверху-вниз. При выстраивании деятельности образовательных учреждений на основе принципов инклюзии возникают сложности и противоречия, которые не позволяют достичь эффекта – то есть включения детей с особыми образовательными потребностями в социальную реальность и социальные взаимодействия. Существующий опыт инклюзивных школ демонстрирует, что пока созданы лишь единичные условия для реализации образовательной инклюзии, при этом не все обнаруженные проблемы преодолены или пока не найдены эффективные модели разрешения противоречий в общеобразовательных учреждениях. Общим для исследователей, и представителей профессионального сообщества становится понимание, что, не смотря на ключевую роль доступности среды и условий, способствующих образовательной инклюзии, последняя не исчерпывается и не сводится к доступности образовательного учреждения с точки зрения инфраструктурных решений. Для организации инклюзивного образования последнее должно быть доступным с точки зрения квалификации и готовности персонала, методического обеспечения и доступных для применения технологий сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. В этом случае опыт, накопленный в коррекционном образовании, может выступать ресурсом для развития и внедрения инклюзивного образования.

Финансирование

Статья подготовлена в рамках гранта РНФ № 19-18-00246 «Вызовы трансформации социального государства в России: институциональные изменения, социальное инвестирование, цифровизация социальных услуг», реализуемого в СПбГУ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ярская-Смирнова В. Н., Ярская-Смирнова Е. Р. Инклюзивная культура социальных сервисов // Социологические исследования. 2015. № 12. С. 133–140.
2. Кутепова Е. Н., Сунцова А. С. Теоретический анализ проблемы инклюзивного образования в современных научных исследованиях // Вестник Череповецкого государственного университета. 2016. Вып. 2. С. 105–110.
3. Лопатина В. И. Инклюзивное образование: широкие аспекты // Инклюзивное образование. 2010. Вып. 1. С. 12–17.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 26.07.2019) «Об образовании в Российской Федерации», Ст. 2 П. 27 [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/ (дата обращения: 10.09.2019).
5. Лани Флориан. О необходимости сосуществования специального и инклюзивного образования // Международный журнал инклюзивного образования. 2019. Вып. 23. С. 691–704 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801> (дата обращения: 15.09.2019).
6. Альфредо Дж., Козлески Э., Дорн С., Кристенсен С. Обучение в исследованиях в области инклюзивного образования: повторная теория и методы с трансформационной повесткой дня // Обзор исследований в образовании. 2006. Вып. 30: С. 65–108. DOI: 10.3102/0091732X030001065.
7. Гилмор А. Слишком далеко зашло включение? // Образование следующее. 2018. Вып. 18 (4). С. 8–16 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.educationnext.org/has-inclusion-gone-too-far-weighing-effects-students-with-disabilities-peers-teachers/> (дата обращения: 11.09.2019).
8. Наберушкина Э. К. Ориентиры развития инклюзии в пространстве высшей школы // Человек. Общество. Инклюзия. 2017. № 4 (32). С. 18–27.
9. Алехина С. В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / под общ. ред Н. В. Лалетина. Красноярск: Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2013. С. 71–95.
10. Федорова Т. А. Отношение учителей начальной школы к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья // Инновации в науке: сб. ст. по матер. XXVII междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2013. № 11 (24) [Электронный ресурс]. URL: <https://sibac.info/conf/innovation/hxvii/35322> (дата обращения: 09.09.2019).
11. Кулагина Е. В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья. Опыт коррекционных и интеграционных школ // Социологические исследования. 2009. № 2. С. 107–116.
12. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. М., 1995. 527 с.
13. Дьячкова М. А., Томюк О. Н., Шуталева А. В., Дудчик А. Ю. Инклюзивная организационная культура как культура принятия разнообразия и взаимопонимания // Перспективы науки и образования. 2019. № 5 (41). С. 373–385. DOI: 10.32744/pse.2019.5.26.
14. Фархидинова О. М., Шумкова В. А. Преодоление онтологического отчуждения в городской среде // Журнал Сибирского федерального университета – Гуманитарные и социальные науки. 2019. Т. 12 (5). Рр. 771–779.
15. Ицкович М., Ицкович Т., Шуталева А. Управление в специальных (коррекционных) школах с позиций коммуникативной компетентности // INTED2017: 11-я международная конференция по технологиям, образованию и развитию. Чова Л. Г., Мартинес А. Л. & Torres I. С. (Ред.). Международная академия технологий, образования и развития, 2017. С. 5287–5296.
16. Шуталева А., Путилова Е. Современные проблемы российской высшей школы и инклюзивного образования // ICERI2016: 9-я международная конференция по образованию, исследованиям и инновациям. Чова Л. Г., Мартинес А.Л. & Torres I. С. (Ред.). Международная академия технологий, образования и развития, 2016 г. 6966–6975.
17. Шуталева А., Путилова Е. Театральная педагогика как способ развития целостного творческого мышления детей и подростков в инклюзивном образовательном процессе // INTED2017: 11-я международная

конференция по технологиям, образованию и развитию. Чова Л. Г., Мартинес А. Л. & Torres I. С. Международная академия технологий, образования и развития, 2017. С. 1110–1118.

18. Остапенко Р. И., Бакулина Л. С., Баркалова Е. В. Состояние и тенденции развития инклюзии в России (на основе материалов Всероссийского совещания по вопросам инклюзивного профессионального образования) // Государственный Советник. 2018. № 4. С. 57-61.

REFERENCES

1. Yarskaya-Smirnova V. N., Yarskaya-Smirnova E. R. Inclusive culture of social services. *Sociological studies*, 2015, no. 12, pp. 133–140. (in Russ.)
2. Kutepova E. N., Suntsova A. S. Theoretical analysis of the problem of inclusive education in the contemporary scientific studies. *Bulletin of Cherepovets State University*, 2016, vol. 2, pp. 105–110. (in Russ.)
3. Lopatina V. I. Inclusive education: broad aspects. *Inclusive Education*, 2010, no. 1, pp. 12–17. (in Russ.)
4. Federal Law of December 29, 2012 № 273-ФЗ (as amended on July 26, 2019) "On Education in the Russian Federation", Art. 2 Clause 27. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/ (accessed 10 September 2019). (in Russ.)
5. Lani Florian. On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 2019, vol. 23, pp. 691–704. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/13603116.2019.1622801?scroll=top> (accessed 10 September 2019). (in Russ.)
6. Alfredo J., Kozleski E., Dorn S., Christensen C. Learning in Inclusive Education Research: Re-mediating Theory and Methods with a Transformative Agenda. *Review of Research in Education*, 2006, vol. 30, pp. 65–108. doi: 10.3102/0091732X030001065 (in Russ.)
7. Gilmour A. Has Inclusion Gone too far? *Education Next*, 2018, vol. 18 (4), pp. 8–16. Available at: <https://www.educationnext.org/has-inclusion-gone-too-far-weighing-effects-students-with-disabilities-peers-teachers/> (accessed 11 September 2019). (in Russ.)
8. Naberushkina E. K. Guidelines for the development of inclusion in the space of higher education. *Person. Society. Inclusion*, 2017, no. 4 (32), pp. 18–27. (in Russ.)
9. Alekhina S. V. Inclusive education for children with disabilities. *Modern educational technologies in working with children with disabilities: monograph* / N. V. Novikova, L. A. Kazakova, S. V. Alekhine; under the general. red N. V. Laletina; Sib. Feder. University, Krasnoyarsk. state ped un-t them. V. P. Astafyeva [et al.]. Krasnoyarsk, 2013, pp. 71–95. (in Russ.)
10. Fedorova T. A. The ratio of primary school teachers to inclusive education for children with disabilities. *Innovations in science: Sat. Art. by mater. XXVII Int. scientific-practical conf. № 11 (24)*. Novosibirsk, SibAK Publ., 2013. Available at: <https://sibac.info/conf/innovation/xxvii/35322> (accessed 10 September 2019). (in Russ.)
11. Kulagina E. V. Education for children with disabilities. The experience of correctional and integration schools. *Sociological studies*, 2009, no. 2, pp. 107–116. (in Russ.)
12. Vygotsky L. S. Problems of defectology. M. 1995. 527 p. (in Russ.)
13. Dyachkova M. A., Tomyuk O. N., Shutaleva A. V., Dudchik A. Yu. Inclusive organizational culture as a culture of acceptance of diversity and mutual understanding. *Perspectives of science and education*, 2019, no. 5 (41), pp. 373–385. DOI: 10.32744/pse.2019.5.26. (in Russ.)
14. Farkhidinova O. M., Shumkova V. A., Overcoming ontological alienation in the urban environment. *Journal of Siberian Federal University – Humanities and Social Sciences*, 2019, vol. 12 (5), pp. 771–779. (in Russ.)
15. Itskovich M., Itskovich T., Shutaleva A. Management in special (correctional) schools from the standpoint of communicative competence. *INTED2017: 11th international technology, education and development conference*. Chova L. G., Martinez A. L. & Torres I. C. International Academy of Technology, Education and Development, 2017, pp. 5287–5296. (in Russ.)
16. Shutaleva A., Putilova E., Modern challenges of the Russian higher school and inclusive education. *ICERI2016: 9th international conference of education, research and innovation*. Chova L. G., Martinez A. L. & Torres I. C. International Academy of Technology, Education and Development, 2016, pp. 6966–6975. (in Russ.)
17. Shutaleva A., Putilova E. Theatrical pedagogy as a way of a holistic-creative thinking development of children and adolescents in the inclusive educational process. *INTED2017: 11th international technology, education and development conference*. Chova L. G., Martinez A. L. & Torres I. C. International Academy of Technology, Education and Development, 2017, pp. 1110–1118. (in Russ.)
18. Ostapenko R. I., Bakulina L. S., Barkalova E. V. The state and development trends of inclusion in Russia (based on materials from the All-Russian Meeting on Inclusive Vocational Education). *Gosudarstvennyj sovetnik – The State Counsellor*, 2018, no. 4, pp. 57-61. (in Russ.)

Информация об авторах

Миронова Марина Владимировна

(Россия, г. Екатеринбург)

Доцент, кандидат социологических наук, доцент
кафедры социальной работы департамента
политологии и социологии

Уральского гуманитарного института

Уральский федеральный университет имени первого

Президента России Б. Н. Ельцина

E-mail: m.v.mironova@urfu.ru

ORCID ID: 0000-0001-8524-911X

Смолина Наталья Сергеевна

(Россия, г. Екатеринбург)

Кандидат философских наук, доцент кафедры
социальной работы департамента политологии и
социологии Уральского гуманитарного института

Уральский федеральный университет имени первого

Президента России Б. Н. Ельцина

E-mail: n.s.smolina@urfu.ru

ORCID ID: 0000-0003-4389-2996

Новгородцева Анастасия Николаевна

(Россия, г. Екатеринбург)

Доцент, кандидат социологических наук, доцент
кафедры прикладной социологии департамента
политологии и социологии

Уральского гуманитарного института

Уральский федеральный университет имени первого

Президента России Б. Н. Ельцина

E-mail: a.n.novgorodtseva@urfu.ru

ORCID ID: 0000-0001-7042-3867

Information about the authors

Marina V. Mironova

(Russia, Ekaterinburg)

Associate Professor, PhD in Sociological Sciences,
Associate Professor of the Department of Social Work
Department of Political Science and Sociology

Ural Humanitarian Institute

Ural Federal University named after the First President

of Russia B. N. Yeltsin

E-mail: m.v.mironova@urfu.ru

ORCID ID: 0000-0001-8524-911X

Natalya S. Smolina

(Russia, Ekaterinburg)

PhD in Philosophy, Associate Professor of the
Department of Social Work; Department of Political
Science and Sociology; Ural Humanitarian Institute

Ural Federal University named after the First President

of Russia B. N. Yeltsin

E-mail: n.s.smolina@urfu.ru

ORCID ID: 0000-0003-4389-2996

Anastasia N. Novgorodtseva

(Russia, Ekaterinburg)

Associate Professor, PhD in Sociological Sciences,
Associate Professor of the Department of Applied
Sociology; Department of Political Science and Sociology

Ural Humanitarian Institute

Ural Federal University named after the First President

of Russia B. N. Yeltsin

E-mail: a.n.novgorodtseva@urfu.ru

ORCID ID: 0000-0001-7042-3867